

Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana

Antti Saari, Tuomas Tervasmäki & Veli-Matti Värri

Valtiolliset opetussuunnitelmatekstit tiivistävät aikansa poliittisia ideologioita. Samalla ne kuvaavat ihannekansalaisen piirteitä. Opetussuunnitelmissa esiintyvät kansalaiskuvastot jättävät kuitenkin marginaaliin toisia mahdollisia tapoja ajatella suomalaisuutta. Tässä luvussa käsitellään kansalaisuuskuvastoja itsenäisen Suomen kolmessa valtiollisessa opetussuunnitelmatekstissä ja kolmella eri aikakaudella. Niiden kautta kuvataan muutoksia ja jännitteitä laajemmissa yhteiskunnallisissa ideologioissa.

Johdanto

Kriittisessä koulutustutkimuksessa koulutusjärjestelmää on usein kutsuttu ideologiseksi valtiokoneistoksi (Althusser 2014), joka uusintaa kasvatuksen kautta yhteiskunnassa vallitsevia ideologioita. Koulutus tuottaa tietoisuutta joka joko peittää yhteiskunnassa vallitsevia epätasa-arvon, marginalisaation ja valtasuhteiden muotoja tai saa ne vaikuttamaan luonnollisilta ja välttämättömillä.

Opetussuunnitelmia analysoimalla voidaan tarkastella yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevia ideologioita. Ne näet tiivistävät vallitsevia käsityksiä kaikille keskeisistä kasvatuksen tavoitteista sekä yhteiskunnan koulukasvatusta ohjaavista tarpeista. Nämä saavat opetussuunnitelmissa usein luonnollisen ja neutraalin totuuden ilmiä. (Apple 2001.) Koulukasvatuksen tavoitteet, kuten persoonallisuuden kokonaisvaltainen kehittyminen, elinikäinen oppiminen ja maailmankansalaisuus, esitetään opetussuunnitelmissa usein varsin abstraktilla tasolla, jotta ne voisivat kattaa yhteiskunnan arvojen ja normien kirjon. Tämä kenties selittää sitä, että opetussuunnitelmissa ilmaistuja päämääriä onkin toisinaan kutsuttu *opetussuunnitelmarunoudeksi*, jonka yhtey-

käytännön toteutukseen jää hämäräksi (Svingby 1982). Tällä tavoin opetussuunnitelmat pyrkivät rajaamaan ideaalikansalaisuuden keskeiset piirteet ja kokoamaan yhteen toisinaan ristiriitaisiakin yhteiskunnallisia intressejä ja arvoja.

Tarkastelemme suomalaisen kansanopetuksen (eli koko kansaa koskevan yleissivistävän opetuksen) opetussuunnitelmien välittämää kuvaa ihannekan-salaisesta. Kansalaisuudella emme tässä tarkoita pelkästään juridista kansa-laisuutta, jonka kautta määritellään yksilön oikeuksia ja velvollisuuksia. Sen sijaan painotamme kansalaisuutta erityisesti valistusajan perintönä rakentu-neena poliittisena käsitteenä, jonka kautta määritellään kansanvaltaisen yh-teiskunnan vallankäyttöä sekä tämän vallan perustana olevaa yhteiskunnan perusyksikköä. Kansanvallan poliittisessa kuvastossa valta ei perustu hallitsi-jan perittyyn asemaan tai säätyyn, vaan kuuluu lähtökohtaisesti jokaiselle kan-salaiselle. Valistusaikakauden perintönä syntyneissä poliittisissa diskursseissa yhteiskunnan hallinta ei saa loukata kansalaisten autonomiaa, vaan sen tulee seurata kansalaisten yhteistä tahdonmuodostusta. Koulutus asettuu tässä jän-nitteiseen asemaan: se on toisaalta kurinpidolliseen vallankäyttöä harjoittava instituutio, mutta toisaalta sen tulisi kuitenkin kyetä tuottamaan autonomi-sia, omaa järkeään käyttäviä kansalaisia. Lisäksi se joutuu massaluonteisuuten-sa vuoksi sovittelemaan keskenään erilaisia yhteiskunnallisia ideologioita jotka pyrkivät muodostumaan hegemonisiksi ja uusintamaan itseään koulutusjär-jestelmän kautta. Tässä opetussuunnitelmadiskurssi toisaalta marginalisoi ja vaientaa toisia kansalaisuutta koskevia merkityksiä, ja toisaalta nostaa toisia yleisen, neutraalin totuuden tasolle.

Olemme valinneet tarkastelun kohteeksi kolme noin puolen vuosisadan välein julkaistua kansanopetuksen valtiollista opetussuunnitelmaa, vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelman, vuoden 1970 peruskou-lun opetussuunnitelmakomitean mietinnön, sekä vuonna 2014 julkaistun ja 2016 voimaan astuneen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Nämä ilmentävät keskeisiä murroskohtia suomalaisessa kansanopetuksessa ja kansanopetusta käsittelevässä kuvastossa. Samalla ne ilmaisevat laajempia yhteiskunnallisia ideologioita. Kansakunnan historian murroskohdat tuovat usein esille aiemmin itsestään selvinä pidettyjen ajattelutapojen epävakaa-

luonteen: olemassa olevat ajattelutavat ja käytännöt ilmentävät vain yhtä mahdollista tapaa organisoida sosiaalisia suhteita. Esimerkiksi sodat ja taloudelliset kriisit aiheuttavat sosiaaliseen järjestykseen repeytymiä ja paikaltaan siirtymisiä, jotka nostavat esiin vallitsevien käytäntöjen epäkohtia ja avaavat siten mahdollisuuksia kansalaisuutta koskevien normien ja identiteettien uudelleenmäärittelyille. (Glynos & Howarth 2007, 104–105.) Näemme, että tarkastelun kohteeksi valitsemamme opetussuunnitelmat ilmentävät kolmea eri ”tasavaltaa” (vrt. Alasuutari 1996), laajaa kansakunnan keskeisten arvojen, yhteiskunnallisten murrosten ja niiden tuottamien haasteiden kuvastoa, jossa kansalaisuus määrittyy toisistaan poikkeavissa diskursseissa.

Luemme opetussuunnitelmia laulaista diskurssiteoriaa hyödyntäen, jolloin huomio kohdistuu opetussuunnitelmadiskursseissa vaikuttaviin ideologioihin. Ideologioissa pyritään rajaamaan poliittisia identifikaation mahdollisuuksia, toisin sanoen tarjoamaan eräänlaisia peilejä, joiden kautta kansanopetuksen toimijat voivat ”reflektoida”, minkälaista kansalaisuutta kouluissa tulisi toteuttaa ja miten koulutuksen todellisuus vastaa näitä ideoita. Kyseessä on opetussuunnitelmien ”symptomaattinen” luenta sikäli, että opetussuunnitelmadiskursseissa on ”oireita” (*symptom*), joita analysoimme yhteiskunnallisten jännitteiden ilmaisuina sekä pyrkimyksinä joko peittää tai sovittaa ne yhteen abstraktien kansalaisuutta koskevien käsitteiden, niin sanottujen tyhjien merkitsijöiden avulla.

Laulaainen diskurssiteoria ja hegemoninen merkityksenanto

Laulaainen diskurssiteoria, jota on kutsuttu myös ideologia- ja diskurssianalyysiksi (*IDA*) tai jälkistrukturalistiseksi diskurssiteoriaksi (Howarth 2010) on teoreettinen viitekehys sekä tutkimusmetodi (Glynos & Howarth 2007, 11). Viitekehys perustuu argentiinalaislähtöisen politiikan teoreetikon Ernesto Laulan ajatteluun, jota ovat soveltaneet ja kehittäneet hänen oppilaansa erityisesti Essexissä (ks. esim. Glynos & Howarth 2007; Howarth, Norval & Stavrakakis 2000; Suomessa Palonen 2008). Tieteenfilosofisesti diskurssiteoria kiinnittyy kielellisestä käänteestä ponnistavaan jälkistrukturalismiin ja jälkifoundationalismiin. Jälkistrukturalismissa kielen käyttö ja merkityksenanto nähdään keskeisenä todellisuutta muokkaavana tekijänä ja vallan muotona,

jota eri tavoin käyttämällä saadaan erilaisia lopputuloksia (Howarth 2010; Kuortti, Mäntynen & Pietikäinen 2008). Merkityksenanto on poliittinen prosessi, jossa käsitteet saavat merkityksensä, kun niihin yhdistetään sisältöjä ja niitä rinnastetaan toisiin käsitteisiin tai kun niitä erotetaan muista (Finlayson & Valentine 2002, 8–9; Palonen 2012).

Jälkifoundationalismin lähtökohtana on, että eheän, neutraalin ja kansalaisuutta koskevan diskurssin muodostaminen on mahdotonta. Sen sijaan diskurssit ovat lähtökohtaisesti epävakaita ja ristiriitaisia, ja samalla myös historiallisesti muuttuvia. (Glynos & Howarth 2007, 11; Marchart 2007, 2.) Siksi kansalaisuuden käsite ja sitä koskevat poliittiset diskurssit ovat jatkuvan neuvottelun ja kamppailun kohteina. Sosiaalista todellisuutta pyritään selkeyttämään tuottamalla yhteisiä merkityksiä ja sitä kautta luomaan vakaampi perusta yhteiskunnalle (Marchart 2007, 7; Palonen 2008, 213). Merkityksiä tuotetaan diskursseissa, jotka muodostavat jaettua tapaa ymmärtää maailmaa. Ne luovat identiteetin kuvastoja, joihin sosiaaliset toimijat voivat samaistua. (Howarth & Stavrakakis 2000; Laclau & Mouffe 2014, 91.)

Poliittiset diskurssit pyrkivät määrittämään oman perspektiivinsä siten, että se ylittäisi kilpailevat näkökulmat ja saavuttaisi laajaa kannatusta. Tämä näkyy esimerkiksi poliittisten liikkeiden toiminnassa tai uskontojen suurissa kertomuksissa niiden tarjotessa omaa ideologiaansa sosiaalisen todellisuuden selkeyttämiseksi. Erityisesti jo legitiimien merkitsijöiden, kuten kansalaisuus, demokratia ja tasa-arvo, omistuksesta käydään diskurssien välillä kamppailua. Näissä kamppailuissa toisista diskursiivisista puhetavoista ja merkityksistä saattaa muotoutua yleisesti hyväksyttyjä ja siten suhteellisen vakaita lähtökoh- tia sosiaalisen todellisuuden selittämisessä. Vakaus ilmenee esimerkiksi tietty- jen poliittisten puolueiden ja tiettyjen uskontoryhmien suhteellisen vakaana kannatuksena. Tällaista merkitysten vakiintunutta järjestelmää kutsutaan hegemoniaksi, joka ilmenee päällepäin arkijärjen mukaisena ja luonnollisena katsantona. Hegemonisten muodostelmien merkityksenannon tavoitteena onkin rakentaa ja vakiinnuttaa merkityksiä. Samaten hegemonian haastaminen toisen diskurssin näkökulmasta tapahtuu merkityksenannon kautta. (Howarth 2000, 110; Laclau 2005, 130–131.)

Tyhjät merkitsijät kansalaisuuden diskursseissa

Politiikan tutkija Andrea Mura (2016) puhuu ”paranoidista” ykseyden ja yhtenäisyyden tavoittelusta eurooppalaisessa kansallisvaltioiden kansalaisuuden kuvastossa. Paranoidisuudella hän tarkoittaa poliittisissa diskursseissa ilmenevää pyrkimystä rakentaa ristiriidaton kansallisvaltiota ja kansalaisuutta koskeva todellisuuskuva ja suojata sitä pirstovia elementtejä vastaan. Yksi keskeinen tapa yhdistää erilaiset kansalaisuuden mahdolliset tulkinnat ja piilottaa niiden väliset erot, on hyödyntää niin sanottuja tyhjiä merkitsijöitä. Laclaulaisessa diskurssianalyysissä tyhjä merkitsijä tarkoittaa merkitsijää vailla selkeästi rajattua sisältöä. Tyhjien merkitsijöiden historiallinen alkuperä kansalaisuusdiskursseissa voidaan paikantaa valistusajalle, jolloin poliittiset teorit pyrkivät hahmottamaan yhteisiä nimittäjiä kansalle, joka hallitsee itseään. Esimerkiksi juuri ”kansa” on tyhjä merkitsijä, joka voi helposti saada mitä moninaisempia sisältöjä poliittisista tarkoituseristä riippuen. Se esitetään usein kaikkia motivoivana ideaalina, mutta samalla sen voi ”täyttää” jonkun poliittisen liikkeen erityisillä merkityksillä (Laclau 2007, 44–45).

1700-luvulta alkaen kansalaisuuden käsitteestä tulikin moninaisten tulkintojen kamppailukenttä. Kansalaisuutta koskevissa keskusteluissa määriteltiin samalla myös sitä, miten kansakunnat voivat hallita itse itseään, ja miten yhteiskunta voi torjua verisiä vallankumouksia ja sotia. Esimerkiksi Immanuel Kantin kuuluisassa *Ikuiseen rauhaan* (1795/1989) -teoksessa esitetään ajatus maailmankansalaisuudesta, joka ei palaudu valtiollisiin, kulttuurisiin tai kielellisiin rajoihin, vaan yhdistää kaikkia maailman ihmisiä. Maailmankansalaisuuteen sitoutuminen ehkäisisi Kantin mielestä myös sotia ja muita väkivaltaisuuksia. Toisaalta muun muassa Herderin, Schellingin ja Hegelin ajattelussa keskeisinä kansakuntien rakennusaineita olivat identifioituminen kaikille kansalaisille yhteiseen kieleen, historiaan ja maantieteelliseen alueeseen (Taylor 1989).

Kansalaisuuden määrittely 1800-luvun Euroopassa ei tarkoittanut jo olemassa olevan identiteetin jatkamista tai ”herättämistä”, vaan sen rakentamista esimerkiksi massakoulutuksen kautta (Hobsbawm & Ranger 1983). Kansakunnat ovatkin Benedict Andersonin (2007) kuuluisaa käsitettä käyttäen ”kuviteltuja yhteisöjä”, joille täytyy yhä uudelleen kuvata sen jäsenille yhteiset,

sekä muista yhteisöistä erottavat piirteet. Paradoksaalisesti vasta näiden merkityksenantojen hegemonisoinnin jälkeen on Suomessakin voitu todeta, mitä suomalaisuus on ”aina ollut”, ja minkälaiseen kansallistunteeseen suomalaisten tulisi ”herätä”. Tässä suomalaisella kansanopetuksella on ollut keskeinen rooli kansakoulun ajoista saakka. Zacharias Topeliuksen kansakouluissa käytetty *Maamme*-kirja (1945/1875) opetti lapsille suomalaisuuden maantieteelliset ja heimolliset piirteet sekä historian. ”Suomen” eri alueilla esiintyneet diskurssit (myytit, sadut, uskomukset) tulkittiin uudestaan ja korotettiin yleisemmälle, koko kansakunnan identiteettiä kuvaavalle tasolle.

Samalla kansakunnan kuvastoa rakennettiin ulossulkemisen kautta, korostamalla sitä, mitä suomalaisuus *ei ole* (ks. Tervonen 2014). Tätä ilmentää keskeiseen fennomaanin Adolf Ivar Arwidssoniin yhdistetty lausuma: ”Ruotsalaisia emme enää ole, venäläisiksi emme halua tulla, olkaamme siis suomalaisia!” Tämä tuo esille kansalaisuuden diskurssien ”ekstiimin” luonteen – sen mikä on tuttua, läsnä ja keskiössä (suomalaisuus), pohjautuu aina sille, mikä on ulossuljettua – tuntematonta tai epätoivottavaa (Mura 2016, 62).

Tämä ulossuljettu voi olla myös ”sisällä”, hankalasti aidosta kansalaisuudesta erotettavana, mutta sitäkin uhkaavampana ”viidentenä kolonnana” (emt. 65). Suomen kansalaisuuden rakentumisessa tämä on ilmentynyt siten, että fennomaanien suomalaisen, sivistysmyönteisen talonpojan ihannekuvaan sopimattomat identifikaation muodot, kuten saamelaisuus, suomenruotsalaisuus, työväenluokkaisuus, on jätetty koulutuksen kansalaisuutta käsittelevissä diskursseissa kokonaan varjoon (Jauhiainen 2011; Tervonen 2014).

Laclaulainen diskurssiteoria tarjoaa lukutavan, jossa kansalaisuuden kuvasta paljastuu useita jännitteitä. Kansalaisuuden diskursseissa rajataan kansallisvaltioiden joukko ja ominaisuus, joka tekee valtioista kansallisvaltioiden luokkaan kuuluvia, ja joka samalla erottaa ne toisistaan: oma kieli, historia, rajat ja identiteetti. Jo tässä näkyy yleisen ja erityisen jännite: se että olemme suomalaisina erityisiä hyvin tyypillisesti eurooppalaisella, kansallisromanttista ideologiaa seuraavalla tavalla. Lisäksi kansalaisuusdiskurssit tuottavat sisäisiä erontekoja tietyn valtion kansalaisuuden sisällä – toiset kansalaisuuden piirteet edustavat suomalaisuutta enemmän kuin toiset.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925: Valkoisen Suomen kansalainen

Oppivelvollisuuskoulun varhaisvaiheessa, niin sanotun ensimmäisen tasaval-
lan aikana, valtio (poliittis-institutionaalinen kehys) ja uskonto (ideologis-met-
afyysisen kehys) määrittivät yhtenäiset lähtökohdat kansanopetukselle. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (MOPS 1925), aikansa ristiriitaisten
ja jännitteisten poliittisten tahtojen tulos, ilmaisi sekä kansallisia että uskon-
nollisia arvoja, jotka itse asiassa ymmärrettiin yhtäpitäviksi. Opetussuunni-
telman ideologis-metafyysinen ulottuvuus kehkeytyi koti, uskonto, isänmaa
-kolmiyhteydestä, joka ilmaisi sekä Suomen asemaa Sallimuksen johdatukses-
sa että maallisen ahkeruuden, hurskauden ja säädynmukaisuuden ideaaleja. Arvid Järnefeltin ja Santeri Alkion teosten opettajuuskuvaukset tuovat erin-
omaisesti ilmi kansakoulunopettajan ihannekuvan: opettajaksi tultiin kut-
sumuksesta, ja opettajan tuli olla paikkakuntansa tarmokas ja kurinalainen
mallikansalainen. Toteuttaessaan kansallista tehtäväänsä opettajat tiesivät
vaalivansa korkeita ihanteita, jotka olivat peräisin itse Jumalalta. Opetussuun-
nitelma-ajattelun ideologis-metafyysinen kehyksen perustuessa uskonnollisiin
arvoihin Suomen kohtalon ymmärrettiin riippuvan Johdatuksesta. Siten po-
liittis-institutionaalisen ja ideologis-metafyysinen kehyksen yhdistäjänä oli
tuonpuoleisuuteen viittaava transsendentti subjekti. (Värri 2002, 334–335.)

Ennen yleisen oppivelvollisuuden aikaa (–1921) lapsi ymmärrettiin van-
haluterilaisuuden hengessä perisyntiseksi, joka ankaran kasvatuksen keinoin
tuli vanhurskauttaa, kasvattaa nöyräksi ja kuuliaiseksi kristityksi (Launonen
2000). Opettajan odotettiin olevan näiden ihanteiden mallikelpoinen ruumiil-
listuma ja hyvän kristityn perikuva. Itsenäisyyden alkuvaiheessa, sisällissodan
kauhujen jälkeen, opettaja oli ennen muuta siveys- ja kansalaiskasvattaja, mal-
likansalainen, jonka tehtävänä oli kansakunnan yhtenäistäminen ja valkoisen
Suomen kansallisvaltioideologian juurruttaminen myös punaisen rahvaan
mieliin (ks. Nikander 1998; 164–166; Nikander 1999, 122, 123). Opettajat ja
osa sivistyneistöä olivat kansalaissotaan asti suhtautuneet ”kansaan” myötä-
tuntoisesti. Sota toi myötätunnon tilalle epäluulon ja pelon. Sisällissodan jäl-
kimainingit vain korostivat kansallisten arvojen tärkeyttä. Valkoisen Suomen

näkökulmasta koulun tehtävänä tuli olla *sivistämisen* lisäksi työväen lasten *sopeuttaminen* yhteiskuntaan (Launonen 2000; Nikander 1998; Rinne 1984).

Oppivelvollisuuslaki vuonna 1921 ja maalaiskansakoulun opetussuunnitelma vuonna 1925 olivat vastauksia aikansa haasteisiin ja tulevaisuuden toiveisiin. Vuonna 1920 64 prosenttia väestöstä työskenteli maa- ja metsätaloudessa, teollisuudessa vain noin 15 prosenttia. Yhteiskunta oli jakautunut säätyläisiin ja rahvaksiin. 60 prosenttia maalaisista kuului tilattomaan väestöön. (Rinne 1984.) Suomen valtiollinen järjestelmä oli vielä heikko, mutta valtiolta oli poliittisine instituutioineen keskeinen toimija (poliittis-ideologinen kehys). Kun politiikka oli ajautunut katastrofiin vuoden 1918 sisällissodassa, poliittisten instituutioiden vakiinnuttaminen tuli sitäkin tärkeämmäksi. Kun kansakoulun perustajasukupolvi oli rakentanut kansanopetuksella kansakuntaa, nuori itsenäinen kansallisvaltio tarvitsi oppivelvollisuuskoulua valtion vahvistamiseen. Koulun piti eheyttää ja yhdenmukaistaa kahtia jakautunutta Suomea (Ahonen 2003, 69). Maaseudun väestöä pyrittiin huomioimaan lisäämällä jokapäiväisessä elämässä tarvittavia taitoja ja oppisisältöjä kansakoulun oppimäärään:

Osaksi vaistomaisesti osaksi myöskin kokemuksesta tulivat monet maalaisvanhemmat siihen käsitykseen, että uusi koulu vieroitti maanviljelijän lapset heidän isiensä ammatista ja samalla heidän kodistaan (MOPS 1925, 46).

Komitea antaa tunnustuksensa ja tulee mietintönsä eri kohdissa antamaan apunsa kansakoulun kehittämiseksi käytännölliseen, tosielämän tarpeita vastaavaan suuntaan (MOPS 1925, 49).

Oppivelvollisuuskoulua kohtaan kohdistettu epäily sodan hävinneen kansanosan puolelta pyrittiin ylittämään tekemällä siitä poliittisesti näennäisen neutraali. Samalla kuitenkin painotettiin sivistyneen agraari-Suomen kansallisuusihteita. (Rantala 2002.) Kansalaisuuden tyhjälle merkitsijälle annettiin siis erityinen, valkoisen Suomen ideaaleja painottava sisältö ja hegemonisoitiin se koko kansakuntaa koskevaksi. Seuraavat näytteet maalaiskansakoulun opetussuunnitelmasta (MOPS 1925) kuvaavat agraari-Suomen ihanteita:

[I]sänmaan historia voimakkaasti kehittymässä ja vaatimus sen paremman tuntemisen sisällyttämisestä kansakoulunkin tietopiiriin komitean käsityksen mukaan yhä voimistumassa. Suomen asema

itsenäisenä valtakuntana tekee välttämättömäksi isänmaallisen hengen vahvistamisen ja perehtymisen oman kansakunnan syntyn ja vaiheisiin. (MOPS 25, 112.)

Ainoastaan sotaisiin tapauksiin nähden lisättäköön, että niissä joskus lienee viivytävä enemmän kuin on tarpeen kehityksen yhtenäisyyden ymmärtämistä varten. Puolustus- ja vapaussodat ovat puolustettavissa, ja niissä ilmenevä miehuus, uhrautuvaisuus ja sankarimieli eivät saa jäädä tunnustusta vaille. (MOPS 1925, 113.)

Näiden ihanteiden välittäminen osaksi suomalaisten identiteettiä vaati päivittäistä työtä suomalaisissa kouluissa. Kansakoulu pyrki muun muassa oppikirjojen kautta ohjaamaan, miten lapset kokevat oman elinympäristönsä (perheensä sekä koulun ja kirkon kaltaiset instituutiot) osana jaettua kansallista tarinaa. Kansalaisuuden iskostaminen kasvavaan sukupolveen ulottui paitsi mieleen, myös ruumiiseen. Työtätekevä maalaistytön ja -pojan ruumis tuli muokata kirjoittavaksi, paikallaan istuvaksi, hiljaa kuuntelevaksi sekä vaatteiltaan ja keholtaan puhtaaksi kansalaiseksi. (Tuomaala 2004.)

Kristillisen humanismin elähdyttämänä lasta ei enää nähty pohjimmiltaan pahana, vaan hänessä nähtiin myötäsyttyisiä mahdollisuuksia, jotka oikealla kasvatuksella voitiin saada palvelemaan koko kansakuntaa. Valkoisen Suomen kansalaiskasvatuksen ideologia nojasi, kansakunnan repeämisestä huolimatta tai ehkä juuri sen vuoksi, kommunitaariseen näkemykseen yhteisestä hyvästä. Koulukasvatuksen lähtökohtana olivat objektiivisiksi uskotut, yliyksilölliset arvot (ks. esim. Nikander 1999, 123), joiden toivottiin kuitenkin palvelevan kotiseudun hyvinvointia. Siksi opetussuunnitelmaan valitut oppiaineet ja tietosisällöt tähtäsivät agraariyhteiskunnan hengessä paikalliseen käyttökelpoisuuteen. (Ks. Rinne 1984.)

[U]skonnon opetuksen suunnitelmaa tehdessä kaikkein tärkeintä on valita ja järjestää opetusaines niin, että uskonnosta tulisi lapsille mieleinen oppiaine, jollaisena vain se kykenee täyttämään tärkeän tehtävänsä lasten uskonnollisen ja siveellisen mieluun kasvatamisessa sekä tarpeellisen uskonnollisen tietoaiksen jakamisessa (MOPS 1925, 25).

Kristinuskon opetukselle on kansakoulussamme alusta alkaen annettu keskeinen asema. Miellensuuntaa muodostavana aineena on sitä pidetty tärkeimpänä. Mutta jos jolloinkin nuorisomme kasvatustyössä uskonnollista pohjaa on tarvittu, niin tarvitaan sitä

nykyaikana, jolloin uskonnolle vihamieliset voimat pyrkivät horjuttamaan uskonnollisia ja sen ohella monia syvimpiä siveellisiä peruskäsityksiä ja jolloin tapojen turmellus ja siveellinen höltyminen peloittavassa määrässä on lisääntynyt kansassamme. (MOPS 1925, 67.)

Uskonto asetti maailmankatsomuksellisen yhtenäisyyden sekä opetussuunnitelman perusarvoille että opettajan henkilökohtaiselle identiteetille. Opetussuunnitelman ihmisihanne ja kansalaiskasvatuksen päämäärä heijastivat kristillistä essentialismia, olemusajattelua. Ihmisellä uskottiin olevan ikuinen olemus; hän on Jumalan kuva, joka voi kasvaa moraalisesti subjektiksi – Isänmaansa maaperään sitoutuneena – ainoastaan kristillisiä hyveitä noudattaen. (Ropo & Värri 2003; Värri & Ropo 2004, 43–44.) Hannu Simolan tutkimuksen mukaan omalaatuinen ja erilainen, ainutkertainen ja omaperäinen yksilö ei vielä esiintynyt Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa. Kun oppilaasta puhuttiin yksikössä, hän oli yleistetty lapsi, oppilasjoukon abstrahoitu jäsen. Simola toteaa selvän muutoksen vasta vuoden 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmassa (KOPS 1952), jossa oppilasyksilö persoonallisine piirteineen, ominaisuuksineen ja tarpeineen astui koulun oikeutusperustaksi yhteiskunnan rinnalle. (Ojakangas 1997, 109–142; Rinne 1984, 192–194; Simola 2015, 22–23.)

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1970: Sosiaalinen kansalainen

Toisen maailmansodan jälkeen Suomi oli edelleen itsenäinen valtio, mutta niin maailmanpoliittinen tilanne kuin sisäpoliittiset voimasuhteet olivat tunnetusti täysin toisenlaisia kuin vielä 1930-luvulla. Vaikka Suomi oli 1950-luvulla edelleen vahvasti maatalousvaltainen yhteiskunta, monella taholla ennakoitiin jo, että Suomen yhteiskuntarakenne tulee lähitulevaisuudessa muuttumaan teolliseksi yhteiskunnaksi. Kysyessään ”onko maallamme malttia vaurastua?”, silloinen pääministeri Urho Kekkonen vaati jaloilleen nousevan yhteiskunnan kehittävän talouttaan voimakkaan, mutta hallitun teollistumisen avulla (Kekkonen 1952). Tällä tavoin rakennettiin ideologista perustaa ”toiselle tasavallalle” (Alasuutari 1996), jonka keskeisenä piirteenä oli

teollistumista ja kaupungistumista ohjaava suunnitelmatalous, jossa valtioval-
lla on keskeinen yhteiskunnan hallittua muutosta ohjaava asema.

Koulutuksen moraalisisessa kuvastossa valkoisen Suomen kristilliset ja
nationalistiset sisällöt alkoivat liudentua, ja esiin nousivat psykologisten ja
sosiologisten asiantuntijadiskurssien rajaamat tavat jäsentää kasvatuksen ta-
voitteita. Koulukasvatuksen diskurssien tieteellistymisen myötä myös koulun
kulttuuriset, kansalliset ja paikalliset kontekstit alkoivat liudentua. (Koski
2001, 70–76; Launonen 2000; Simola 1995.) Vuoden 1952 kansakoulun ope-
tussuunnitelma heijasti visiota yhteiskunnasta, jota ohjaavat teollistumisen
sekä tieteen ja teknologian voimat (Hosio-Paloposki 2006). Uumoiltu talou-
den ja ammattien rakennemuutos sekä maaltamuutto tapahtuivatkin kansain-
välisesti vertaillen nopeasti 1960-luvun aikana. Samaan aikaan osunut suur-
ten ikäluokkien kulttuurisen, poliittisen ja taloudellisen vaikutusvallan kasvu
loi vaikutelman, että kaikki vanhat kansakunnan tukipilarit ovat uudelleen-
määrittelyn kohteina. Uskonto, sääty, ammatti tai poliittinen ideologia eivät
kyenneet enää entisellä tavalla tuottamaan identifi kaation muotoja.

Nämä muutokset tulkittiin suomalaisissa kansalaisuutta määrittävissä po-
liittisissa diskursseissa sekä uhkina että mahdollisuuksina. Rakennemuutok-
sen aikaisena modernisaation käsikirjana pidetyssä *60-luvun sosiaalipolitiikka*-
teoksessaan (1961, 3) Pekka Kuusi havaitsi, että ”(v)alttiollinen kansanvalta on
muuntumassa sosiaaliseksi kansanvallaksi maassamme (kursivointi lisätty)”
Sosiaaliseen kansanvaltaan kuului, että yksinvaltiuden ja hallitsevien luokkien
sijaan kaikki kansalaiset ovat nyt ”valtioval-
lan liikkeelle panevana voimana”
(mt. 3). Keskeiseksi tyhjäksi merkitsijäksi kansalaisuuden ja kansanvallan hah-
mottamisessa nousikin termi ”sosiaalinen” ja sen johdannaiset (sosiaalinen
kansalainen, sosiaaliset kysymykset, sosiaaliset ongelmat, jne.)

Sekä länsimaisessa hallinnan mentaliteetissa että käyttäytymistieteissä
muotoiltiin toisen maailmansodan jälkeen erityinen ”sosiaalisen kansalaisen”
kuvasto (Rose 1999, 133). Jo 1700-luvun yhteiskuntafilosofiassa ja 1800-luvul-
la muotoutuvissa sosiaalitieteissä oli luotu ajatus yhteiskunnasta (*Gesellschaft*,
society, *société*), jonka säännönmukaisuudet ja päämäärät eivät palaudu per-
heen, suvun, hallitsijan tai klaanin tarjoamiin rooleihin, normeihin ja ar-
voihin. Yhteiskunnassa vallitsee siis ”sosiaalisia rakenteita”, sosiologi Émile

Dürkheimin mukaan ”sosiaalisia faktoja”, jotka ovat ylikysilöllisiä (Wagner 1999).

Toisen maailmansodan jälkeen myös Suomessa yhteiskuntatieteellinen tutkimus toi esille yhteisöjä (kuten työpaikkaa, koululuokkaa) yhdessä pitäviä normeja ja arvoja (ks. esim. Littunen 1962). Näin kansalaisuus sai vuorovaikutustaitoihin ja keskinäisiin velvollisuuksiin liittyviä ja niitä koskevan tieteellisen asiantuntijadiskurssin välittämiä muotoja. Matti Koskenniemi, jolla oli keskeinen rooli jo vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelman rakentamisessa, oli tuonut saksalaisen kielialueen sosiaalipedagogiikan sekä amerikkalaisen progressiivisen pedagogiikan muotoja suomalaiseen kasvatusopilliseen keskusteluun (ks. esim. Koskenniemi 1968). ”Sosiaalisten” ilmiöiden tieteellinen hahmottaminen loi myös suomalaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun käsityksen siitä, että koululuokan vuorovaikutuksessa on sisäisiä säännönmukaisuuksia, joita opetuksessa voidaan myötäillä. Koskenniemen (1968) mukaan ”sosiaalisella kasvatuksella” voidaan käsitellä kouluissa ilmeneviä ”sosiaalisia ongelmia” juurettomuutta, köyhyyttä, päihde- ja väkivaltaongelmia, joita yhteiskunnan rakennemuutos tuottaa. Koulukasvatuksen on mahdollista luoda näitä ongelmia paikkaavia uusia ”sosiaalisia siteitä” (mt.). Koululuokan sosiaalisista rakenteista tulee näin sekä koulukasvatuksen keskeinen väline että sen päämäärä: toisaalta koululaisia kasvatetaan sosiaalisen pedagogiikan muodoilla (esim. ryhmätehtävät ja -leikit), mutta toisaalta heitä myös kasvatetaan olemaan enemmän ”sosiaalisia”; kykenemään kantamaan vastuuta toisista ihmisistä ja koko ryhmän tai yhteiskunnan koheesiosta. (Saari 2017.)

Näiden kehityskulkujen huipentuma nähdään peruskoulu-uudistuksessa sekä peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa. Suomessa rinnakkaiskoulujärjestelmän korvaavaa yhtenäiskoulua esitettiin jo 1930-luvulla. 1950-luvun lopulla aloitettiin peruskoulua valmisteleva komiteatyö ja lainvalmistelu. Uudistus oli tunnetusti poliittisen neuvottelujen ja taisteluiden tulos ja heijasteli erityisesti poliittisen vasemmiston ja keskustan intressejä. (Ahonen 2003; Somerkivi 1983.) Vuoden 1970 opetussuunnitelman yleisessä osassa käy selvästi ilmi, ettei moniarvoiseen demokraattiseen yhteiskuntaan kasvatamisen ideoita ole helppo ilmaista. Komitea tunnustaa tiettyjen ”yleispätevien arvostusten”, kuten rehellisyyden, vastuuntunnon ja kriittisen ajattelun

olemassaolon. Mutta samalla todetaan, että yhteiskunnassa vallitsee myös jännitteitä yksilön ja yhteiskunnan, sekä kulttuuritradition tuntemisen ja sen kehittämisen välillä. Edelleen, vanhemmat, opettajat, ja yhteiskunnan intressiryhmät luovat opetuksen tavoitteille ja muodoille jatkuvia ristipaineita, joita täytyy pyrkiä sovittamaan yhteen (Komiteamietintö 1970, 20–21). Komitea korostaa lisäksi, että *”Demokraattisessa yhteiskunnassa tulisi periaatteessa jokaisen saada itse asettaa tavoitteensa”* (Komiteamietintö 1970, 21). Varttueksaan peruskoulun oppilaidenkin tulisi antaa entistä enemmän vaikuttaa opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin, jolloin koulusta tulee entistä enemmän demokraattinen yhteisö, joka perustuu sen jäsenten yhteisiin sopimuksiin. (Komiteamietintö 1970, 41.)

Näiden jännitteiden lisäksi opetussuunnitelmatyössä tulee vielä reagoida kasvatuksen ajalliseen ulottuvuuteen. Komiteamietinnössä puhutaan koulusta suuntautuneena tulevaisuuden yhteiskuntaan, jonka ”tarpeet” ovat vielä tuntemattomia. (Komiteamietintö 1970, 20.) Siksi opetussuunnitelman tavoitteita laadittaessa on haluttu kiinnittää huomiota tiedollisten sisältöjen sijaan keskeisiin taitoihin (Komiteamietintö 1970, 27–32). Erityisen keskeiseksi muodostuvat *sosiaaliset valmiudet*:

Koulukeskustelussa on viitattu usein yhteiskunnallisiin muutoksiin. Tuotantotekniikan uudistumisen vuoksi tuotanto on kohonnut. Elinkeinoelämän rakenne on muuttunut, erityisesti ovat lisääntyneet palveluammatit. On myös tapahtunut yllättävän nopeata kaupungistumista (...).

Tietojen ja taitojen sisällys eri alueilla on muuttunut. Kokonaan uusia tiedonaloja on syntynyt. Tämä kehitys jatkuu kiihtyvänä. Koulun ensiarvoiseksi tehtäväksi tulee siksi oppilaiden ohjaaminen *omakohtaiseen tehokkaaseen ja kestävään tiedonhankintaan*.

Samalla taito yhteistyöhön sekä suppeissa että laajoissa yhteisöissä, toisten ihmisten oikeuksien kunnioittaminen ja humanisuus ovat käyneet yhä tärkeämmiksi ominaisuuksiksi. Kaukaistenkin maanosien ongelmat koskettavat meitä nyt enemmän kuin ennen. *Koulun sosiaalisen kasvatuksen merkitys on kohonnut*. (Komiteamietintö 1970, 14, kursivointi alkuperäinen.)

Kyseistä katkelmaa voidaan lukea osana laajempaa, jo valistuksen aikakaudelta peräisin olevaa poliittisten käsitteiden abstrahoitumista. ”Toisen tasavallan”

Suomessa sosiaalisen kasvatuksen käsite on yksi vastaus modernin poliittisen historian kysymykseen, mihin kansansuvereniteetti voi perustua yksinvaltiuden jälkeen, eli miten kansalaiset voivat hallita itse itseään; miten eri intressit, arvot, ideologiat ja identiteetit tulevat edustetuiksi koulutusjärjestelmässä, ja miten kaikkia kansalaisia voidaan kohdella tasavertaisina.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä koulukasvatuksen eettiset päämäärät ja ”sosiaalinen kasvatus” kytketään erityisesti ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja sen normeihin. Kaikkien oppiaineiden ja kaiken opettajan toiminnan yhtenä keskeisenä periaatteena tulisi olla sosiaaliseen kasvatukseen sisältyvä ”yhteiselämän kannalta myönteisten piirteiden”, kuten ystävällisyyden, avuliaisuuden ja itsehillinnän kehittäminen oppilaissa (Komiteamietintö 1970, 37).

Kun ajatellaan edellä mainittuja kouluun kohdistettuja ristipaineita, voidaan kysyä, miten koulun sisäisten sosiaalisten siteiden hallinta voi tyydyttävästi vastata niihin. Komitea toteaa, että oppilaita on ”opetettava elämään ristiriitojen yhteisössä ja löytämään niille rakentavia ratkaisuja”. Koulu on siis eräänlainen pienois yhteiskunta, joka tarjoaa ristiriitatilanteissaan edellytyksiä harjoitella sosiaalisten ristiriitojen hallintaa. (Komiteamietintö 1970, 40.) Tällä tavoin moniarvoisen demokraattisen yhteiskunnan jännitteitä hallitaan siirtämällä ne kouluissa tapahtuvaksi neuvotteluksi.

”Sosiaalisen” keskeinen asema heijastaa laajempia ristiriitoja sekä yhteiskuntatieteiden epistemologiassa että avoimen yhteiskunnan hallinnassa. Yhteiskuntatieteissä sosiaalinen viittaa toisaalta yksilöllisiin rakenteisiin – ihmillisen vuorovaikutuksen pysyviin säännönmukaisuuksiin, jotka tekevät yksilöiden käyttäytymisen ymmärrettäväksi. Toisaalta sosiaaliset rakenteet voidaan ymmärtää ainoastaan yksittäisten ihmisen moninaisesta käyttäytymisestä abstrahoiden. Sosiaalinen on siis pysyvästi abstraktin ja homogeenisen sekä yksilöllisen ja heterogeenisen välisessä jännitekentässä (Poovey 1998). Käsitteellisen jännitteen ohella sosiaalinen on myös yhteiskunnallisen hallinnan ristiriitojen keskellä. Toisaalta siinä tavoitellaan kaikille kansalaisille tasa-arvoisia mahdollisuuksia koulutukseen, terveyteen ja aineelliseen hyvinvointiin. Toisaalta pyritään tukemaan yksilön vapautta ja vastuuta ja olemaan

holhoamatta kansalaisia. Tämä on pysyvä jännite: kuinka palvella sekä kokonaisuutta ja sen järjestystä että yksilön vapautta. (Rose 1999.)

Sosiaalinen kansalainen ja sosiaalinen järjestys suomalaisissa pedagogisissa teksteissä olivat osa laajempaa länsimaista demokraattisten yhteiskuntien pyrkimystä korvata vanha monarkinen suvereniteetti kansansuvereniteetillä (Saari 2017). Kyseessä on merkittävä siirtymä sarjassa, jossa keisarin Jumalalta saatu oikeutus pyritään perustamaan ensin Jumalan ja kansakunnan yhteydellä, sitten ainoastaan tämänpuoleisella. Samalla sosiaalisen kansalaisen kuvaus pyrkii kuroma yhteen suomalaisen yhteiskunnan murroksessa hauraiksi muuttuneita identifikaation mahdollisuuksia.

Tässä sosiaalisen käsite on kuitenkin toiminut väistämättä ideologisesti nostamalla universaalille, kaikkia yhdistävälle tasolle poliittisesti spesifejä kansalaisuuden merkityksenantoja. Toisin sanoen se, mikä esitetään kansalaisuuden muotoja kokoavana kehyksenä, onkin paradoksaalisesti yksi sen rajaamista sisällöistä. Sosiaalisen kautta on korostettu koululaisten kesken muodostuvaa orgaanista yhtenäisyyttä, mutta samalla se on peittänyt muita poliittisen identifikaation muotoja, kuten etnisiä ja kielellisiä yhteisöjä (suomenruotsalaiset, saamelaiset, romanit) ja alakulttuureja. Opetussuunnitelmakomitean luoma mielikuva lähes spontaanisti rakentuvista sosiaalisista muodoista kouluissa on myös omiaan viemään huomiota siitä, että peruskoulua hallittiin 1970-luvulla varsin keskusjohtoisesti. (Saari, Salmela & Vilkkilä tässä teoksessa.) Myös opetussuunnitelmakomitean mietinnössä painotettiin, suunnitteluyhteiskunnan ideologiaa seuraten, koko järjestelmän keskitettyä suunnittelua ja hallintaa (POPS 1970, 13–15). Lisäksi peruskoulu-uudistus sekä peruskoulun hallinta 1970-luvulla edusti poliittisten kamppailujen kohteena ollutta käsitystä koulutuksellisesta tasa-arvosta. Erityisesti poliittinen vasemmisto ja keskusta korostivat peruskoulun mahdollisuutta tarjota yhteneväistä opetusta kaikille maantieteellisestä sijainnista tai sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Myös koulusaavutusten yhteneväisyyttä oppilaiden ja koulujen kesken painotettiin tasa-arvon ilmentymänä. Tämän näkyi leimallisesti peruskoulun toteutuksessa, jolloin poliittisen oikeiston yksilön valintoja ja kykyjen mukaista opetusta painottava arvomaailma jäivät marginaaliin. (Ahonen 2002; ks. Koski 2001, 74.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelma: Kansalaisuus globaalikapitalismissa

Viimeisten vuosikymmenten aikana globalisaation mukanaan tuomat sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset muutokset ovat haastaneet kansallisvaltioita ja koulutuspoliittista diskurssia. Globalisaation määrittelyt vaihtelevat, mutta laajasti ymmärrettynä se voidaan nähdä lähtökohtaisesti kompleksisina, moniulotteisina ja toisiinsa kytkeytyvinä prosesseina, joiden vaikutuksesta yhteiskuntien sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset suhteet irtautuvat aiemmista kansallisvaltioiden määrittämistä rajoista. (Ferguson & Mansbach 2012, 25–28; Mundy ym. 2016.)

Irtautumisen seurauksena kansainvälinen koulutuspoliittinen toimintaympäristö on muuttunut ja avautunut erilaisten ylikansallisten organisaatioiden (EU, OECD, Maailmanpankki) sekä muiden toimijoiden (kuten ajatushautomot, järjestöt, konsultit) vaikutusvallan piiriin (Ball 2012; Mundy 2007; Rizvi & Lingard 2010). Valtioiden kyky kontrolloida koulutustaan näyttää vähenevän entisestään ja koulutusta koskevat policy-ohjelmat (poliittiset linjat) kuten kansalliset opetussuunnitelmat tehdään uusissa ympäristöissä, useampien toimijoiden ja organisaatioiden vaikutuksesta (Ball 2012, 4; Mundy ym. 2016). Käytännössä tämä näkyy koulutusjärjestelmien kansallisten piirteiden ohentumisena ja lähentymisenä kohti yhtenäisempiä globaaleja standardeja, mutta toisaalta myös paikallisten normien merkityksen kasvuna (Antikainen & Rinne 2012, 449; Carnoy 2016).

Globaali politiikka, jota useat kansainväliset organisaatiot edistävät, voidaan nähdä olevan pitkälti uusliberalistisen ideologian kyllästävä (Mundy ym. 2016; Rizvi & Lingard 2010, 184). Tämän ideologian myötä pyritään normalisoimaan ”kasvu ensin” -lähestymistapaa, joka perustuu yksilöllisen valinnan, yksityistämisen, sääntelystä vapaan markkinatalouden, sekä kilpailun kautta pääoman kasautumiseen ja tuoton tavoittelun eli markkinalogian luonnolliseksi tekemiseen, ja sen esittämiseen ainoana varteenotettavana vaihtoehtona (Ball 2012, 3–4; Rizvi & Lingard 2010, 31–33; Simola ym. 2013).

Suomalaiseen koulutuspolitiikkaan angloamerikkalaiset oikeistoliberaalit vaatteet kantautuivat 1980-luvun loppupuolella ja ne saivat tukea uudelta keskiluokalta (Ahonen 2003, 158–159, 161). Tasa-arvon merkitys muuttui ja

se nimettiin yksilöiden kilpailumahdollisuuksien yhtäläisyydeksi peruskoulu-uudistuksen sosiaalisen tasa-arvon piirteiden painuessa taka-alalle (Ahonen 2003, 201). 1990-luvun lama näytti vaikuttavan koulutuspolitiikkaan kahdella tavalla: toisaalta uusliberaalit vaikutteet vahvistuivat ja sen varjolla uuden julkisjohtamisen (*new public management*) mukaiset tehokkuus- ja tuloksellisuusopit oli mahdollista ottaa käyttöön (Ahonen 2003, 192, 199; Antikainen & Rinne 2012, 466). Toisaalta taas yhteinen arvopohja säilytettiin ja yksityiset peruskoulut torjuttiin, sillä lama muistutti uudelle keskiluokalle, miten tärkeä hyvinvointivaltion luoma turvaverkko on (Simola 2015, 391).

1990- ja 2000-lukujen vaihteessa Suomeen jalkautunutta kilpailu- ja suorituskeskeistä toimintakulttuuria Simola (2015, 141–142) kutsuu erinomaisuuden eetokseksi, jossa keskeisimpiä arvoja ovat erinomaisuus, tehokkuus ja tuloksellisuus. Puhutaan ”kilpailuvaltiosta”, jossa korostuvat työkykyyn perustuva hallintotapa, verkostot sekä innovaatioiden ja joustavuuden edistäminen (Antikainen & Rinne 2012, 478). Valtiollisessa kouludiskurssissa yksilölliset piirteet ovat lisääntyneet 1950-luvulta lähtien ja oppilasyksilöstä on tullut opettajan työn keskeinen kohde kouluyhteisön merkityksen hämärtyessä (Simola 1995, 345; 2015, 22–25, 42). Yksilöllisyyttä korostava eetos onkin lisääntynyt koko yhteiskunnassa (Launonen 2000, 295; Värri 2014) ja keskeiseksi identiteetiksi on noussut yrittäjämäinen subjekti, joka mukautuu työelämän muuttuviin tarpeisiin (Ball 2012, 30–31; Harni 2015).

Uusliberaalissa ajattelutavassa kansalaisuus ei määrity oikeudeksi saada täysmittaista suojaa yhteiskunnalta vaikeuksia kohdatessaan vaan pikemminkin se on velvollisuus huolehtia niistä enemmän yksin (Bauman 2002, 48–50; Saastamoinen 2010). Vaarana on, että erilaisuutta korostava kilvoiteleva individualismi näkee koulun potentiaalisen sosiaalisen ja yhteisöllisen ulottuvuuden pelkästään esteenä yksilön oman itsensä toteuttamiselle (Simola 2015, 172). Yksilöä ja oppimista talouden edistämisen ehdoille välineellistävät piirteet eivät ole jääneet uusimman opetussuunnitelman ulkopuolelle, vaan ne ilmenevät elinikäisen oppimisen ja inhimillisen pääoman universaalien kiinnekohtien kautta. Uusliberaalit merkityksenannot ovat kuitenkin POPSin arvoperustassa vähemmistössä. (Tervasmäki 2016, 74–83.) Sen sijaan opetus-

suunnitelmatekstissä pyritään puuttumaan yksilön ja yhteisön välisen suhteen epätasapainoon määrittelemällä ne yhtä tärkeiksi:

Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaan ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. (POPS 2014, 15.)

Osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta korostaa myös POPSin sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan ”oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa” (POPS 2014, 17). Opetussuunnitelman arvoperustassa keskeisiksi elementeiksi määritellään niin yksilölliset ihmisoikeudet, yksilön vastuu ja yksilön potentiaalinen realisoituminen kuin laaja yhdenvertaisuus ja sosiaalinen tasa-arvo (POPS 2014, 15–19; Tervasmäki 2016, 64–74). Opetussuunnitelman pohjalta määritetty kansalaisen ja yhteiskunnan välinen suhde voidaan nähdä tasapainoilevan yksilöä korostavan individualismin ja yhteisöä korostavan kommunitarismien välillä.

Keskeisen haasteen kansalaisuuden ja yhteiskunnan suhteelle muodostavat ihmisten ja pääomien valtioiden rajat ylittävä liikkuvuus. Talouden globalisoituessa ja tiedonvälityksen nopeutuessa pääomien liikkuvuus kasvaa ja esimerkiksi tuotannon siirtäminen halvemman työvoiman maihin saa myös ihmiset liikkeelle heidän etsiessään parempia työllistymis- ja kouluttautumismahdollisuuksia (Bauman 2002, 148–150). Työperäisen maahanmuuton lisäksi paikalliset humanitaaristen kriisit, kuten Syyrian sota, koskettavat naapurimaiden lisäksi monia kaukaisempia maita sotaa pakenevien hakies-
sa turvapaikkaa (Ferguson & Mansbach 2012, 26–27). Nämä ilmiöt lisäävät kulttuurien välistä vuorovaikutusta, joka voi nostattaa muukalaisvastaisuutta etenkin taloudellisen taantuman aikana, kun työttömyys ja epävarmuus tule-
levasta kasvavat (Bauman 2002, 130, 133–134; Ferguson & Mansbach 2012, 26–27). Miten ymmärtää arvopluralismia ja kulttuurin sekoittuessa syntyviä

maailmankuvien välisiä jännitteitä? Mihin ideaalikansalaisuus voidaan globalisoituvassa maailmassa kiinnittää?

Vuoden 2014 opetussuunnitelmatekstissä globalisaation prosessien ja kansallisvaltioiden säröilyn myötä syntyvät jännitteet pyritään ylittämään määrittelemällä universaalia maailmankansalaisuuden ideaalia:

Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöläisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Asioita opitaan näkemään toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta. (POPS 2014, 16.)

Suomalaisen kulttuuriperinnön ja kansalaisidentiteetin perusta ei enää ole pysyvä, vaan niiden nähdään muotoutuvan ja muuttuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä. Toisaalta maailmankansalaisuus mahdollistaa erilaisten identiteettien moneuden ja päällekkäisyyden, mutta toisaalta se pyrkii universaalissa yhteisöllisyydessään yhdistämään kulttuurien yhtäläisiä piirteitä ja rakentamaan yhteisön jäsenille kokonaan uutta identiteettiä, jossa on vaikutteita useista eri kulttuureista.

Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuriidentiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Samalla opetus vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. (POPS 2014, 16.)

Näin määritelty kansalaisuus on tyhjänä merkitsijänä universaali ja inklusiivinen, sillä siinä nimetään yhtäläisyys pienimmän mahdollisen yhteisen nimitäjän kautta: me kaikki olemme maailmankansalaisia. Opetussuunnitelmassa rakennetaan kuvaa yhteisestä ja jatkuvasti muotoutuvasta kulttuuriperustasta, joka mahdollistaa sosiaalisten siteiden luomiselle yhteiskunnan väestön monimuotoistuesssa. Tämä kansalaisuuskäsitys lähestyy Kantin (1795/1989) klassis-

ta määritelmää maailmankansalaisuudesta, joka on vapaa kansallisista rajoista ja merkityksenannoista.

Inklusiivisuudestaan huolimatta maailmankansalaisuuden varaan rakentuvan ideaalikansalaisuuden ulkopuolelle rajautuu ideologisia piirteitä ja identiteettejä, sillä diskurssiteorian mukaan identiteetin muodostaminen perustuu aina ulossulkemiselle eli erottautumiselle siitä, mikä ei sisälly ”meihin” (Laclau 2006; Szkudlarek 2016). Yhteen sopimattomiksi opetussuunnitelmasa määritellyn monikulttuurisen maailmankansalaisuuden kanssa rajautuvat esimerkiksi monikulttuurisuutta vastustavat konservatiiviset ideologiat sekä vahvojen kansallisvaltioiden nimeen vannovat kansallismieliset ideologiat. Tässä tulee esiin universalismin paradoksaalisuus – sen sisältöä määriteltäessä jotain jää aina ulkopuolelle (Szkudlarek 2016). Onkin pohdittava, mitkä ideologiset piirteet ja yksilöt rajautuvat kansalaisuuden ulkopuolelle ja mietittävä keinoja miten heidät voisi huomioida. Avoimen demokratian näkökulmasta nykyisten yhteiskuntien yksi visaisimpia tehtäviä onkin se, miten oppisimme sovittelemaan eriäviä ja jopa vastakkaisia etuja ilman, että toinen osapuoli joutuu kerta toisensa jälkeen alistumaan (Bauman 2002, 212).

Johtopäätökset: opetussuunnitelma kansalaisuuden peilinä

Kansanvaltaa edeltävällä aikakaudella tunnettiin eurooppalaisessa poliittisessa kirjallisuudessa niin sanottu *ruhtinaan peili* -kirjallisuus. Nämä kirjat, joista kuuluisin on Machiavellin *Ruhtinas*, esittivät itsevaltiaan ihanteita sekä opettivat häntä hallinnan taidossa. Voimme puolestaan nähdä opetussuunnitelmatekstit eräänlaisina demokraattisen yhteiskunnan kansalaisuutta heijastavina peileinä, joiden tarkoituksena on heijastaa meille todellinen itsemme jäsenenä kansallisvaltiossa, joka hallitsee itse itseään.

Opetussuunnitelman tarjoama peili kansalaisuudesta esittää kuitenkin aina imaginaarisen kuvan kansalaisuudesta. Ihannekansalaisuus on aina ikään kuin peilipinnan toisella puolella, tiivistettynä, neutraalina, yleisenä. Se jättää varjoihin toisia poliittisen merkityksenannon muotoja, valaisten samalla toisia. Kuten edellä totesimme, opetussuunnitelman kansalaisuuskuvasto sisältää välttämättä aina niin sanottuja abjekteja: torjuttua tai traumaattista sisältöä, joka kumpuaa esimerkiksi sodista tai muista keskeisistä yhteiskunnallisista

murroksista ja kriiseistä. Näitä elementtejä ei voi koskaan saada keskenään ristiriidattomiksi. Valtion kansalaisuuden kuvasto jää aina välttämättä fantasmaattiseksi pyrkimykseksi pitää yllä eheyttä, tasapainoa ja itseriittoa (Mura 2016, 63–64). Siksi opetussuunnitelmissa ilmenevät kansalaisuuskuvas-
totkin ovat aina uusille merkityksenannoille avoimia.

Olemme jälleen tilanteessa, jossa kansallisen yhtenäisyyden luonti ja samalla valtiovallan legitimoiminen on tullut vaikeaksi. Tämä näyttää ilme-
nevän kansalaisuuden paranoidin logiikan (Mura 2016) voimistumisena. Sama-
aan aikaan kun globaalit pääoman, informaation ja ihmisten virrat ovat yhä
ketterämpiä, uusia aitoja, muureja ja muita kuviteltujen yhteisöjen rajoja pyri-
tään epätoivoisesti pystyttämään (Brown 2010). Britannian EU-eroa enteilevä
Brexit-äänestys ja kansallis-konservatiivisten arvojen nimeen vannovien po-
pulististen puolueiden saama kannatus Euroopassa enteilevät kansalaisten ja-
kautumista kansallismielisiä arvoja ja liberaaleja arvoja kannattavien leireihin.
Mikäli polarisointumiskehitys etenee, saattaa se lähitulevaisuudessa muodostaa
haasteen kansalliselle yhtenäisyydelle niin Suomessa kuin laajemmin Euroo-
passa. Traditionaalisten arvojen ja vahvojen johtajien kaipuu sekä muuka-
laisten pelko voidaan tulkita nousevan länsimaisten yhteiskuntien yksilöllis-
tymiskehityksen ja prekarisoituvan elämän aiheuttamasta eksistentiaalisesta
turvattomuudesta (Bauman 2002, 134). Populististen puolueiden suosiota on
puolestaan selitetty protestina länsimaisen demokratian ja vanhojen puoluei-
den stagnaatiota, pysähtyneisyyttä, kohtaan (ks. esim. Pernaa 2012).

Itsenäisen Suomen täyttyessä sata vuotta käsillä on ainakin kaksi mahdol-
lista kehityskulkua, jolla suomalainen kansanopetuksen diskurssi voi tulevai-
suudessa rakentaa kansalaisuuden kuvastoja. Toisaalta se voi päätyä etsimään
uusia rajoja historiasta, kielestä, valtiomuodosta, painottaen kansalaisuuden
avoimesti ulossulkevaa logiikkaa. Tässä se päätyisi noudattamaan nousussa
ollutta oikeistolaista nationalismia. Tällöin haasteeksi muodostuu, miten on
mahdollista vaientaa valistuksen aikakaudelta peräisin olevat, moniarvoisuut-
ta ja universalismia vaalivat kansalaisuuden diskurssit.

Toisaalta kansanopetuksen diskurssi voi pitää yllä uudessa opetussuun-
nitelmassa esille nousutta maailmankansalaisuuden logiikkaa, joka välttää
korostamasta kielen, historian, uskonnon tai kansanluonteen tapaisia rajoja

suomalaisuudelle. Sen sijaan korostetaan demokraattisten valtioiden jakamia yksilöllisyyden, tasa-arvon ja suvaitsevaisuuden periaatteita. Tälläkin on epäilemättä omat haasteensa. Sen tulee kyetä samanaikaisesti tunnustamaan Suomessa ilmenevä moninaisuus kielessä ja kulttuurissa ja poliittisissa ideologioissa, sekä toisaalta kyetä kuroma ne yhä uudelleen korkeamman tasoiseksi yhtenäisyydeksi, jossa kansalaiset voivat tunnistaa itsensä.

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1996. Toinen tasavalta: Suomi 1946–1994. Tampere: Vastapaino.
- Althusser, L. 2014. On the reproduction of capitalism: Ideology and ideological state apparatuses. London: Verso.
- Anderson, B. 2007. Kuvitellut yhteisöt. Nationalismin alkuperän ja leviämisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. & Rinne, R. 2012. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 441–479.
- Apple, M. W. 2004. Ideology and Curriculum. London: Routledge.
- Ball, S. J. 2012. Global education inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge.
- Bauman, Z. 2002 [2000]. Notkea moderni. Tampere: Vastapaino.
- Brown, W. 2010. Walled States, Waning Sovereignty. Brooklyn: Zone Books.
- Carnoy, M. 2016. Educational policies in the face of globalization: Whither the nation State? Teoksessa K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (toim.), The handbook of global education policy. Chichester, UK; Malden, MA: John Wiley & Sons, 27–42.
- Ferguson, Y. H. & Mansbach, R. W. 2012. Globalization. The return of borders to a borderless world? New York: Routledge.
- Finlayson, A. & Valentine, J. 2002. Introduction. Teoksessa A. Finlayson & J. Valentine (toim.), Politics and post-structuralism. An introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1–20.
- Glynos, J. & Howarth, D. 2007. Logics of critical explanation in social and political theory. London: Routledge.
- Harni, E. 2015. Mielivaltaista kasvatusta, yrittäjyyskasvatusta. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.), Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa. Tampere: Vastapaino, 102–111.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. 1983. The Invention of Tradition. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hosio-Paloposki, A. 2006. Koulukasvatusta teknologisoituvaan yhteiskuntaan: kansakoulun opetussuunnitelman rakentuminen, 1945–1952. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Howarth, D. 2000. *Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Howarth, D. 2010. Power, discourse, and policy: articulating a hegemony approach to critical policy studies. *Critical Policy Studies* 3 (3–4), 309–335.
- Howarth, D., Norval, A. & Stavrakakis, Y. 2000. *Discourse theory and political analysis. Identities, hegemonies and social change*. Manchester: Manchester University Press.
- Howarth, D. & Stavrakakis, Y. 2000. Introducing discourse theory and political analysis. Teoksessa D. Howarth, A. Norval & Y. Stavrakakis (toim.), *Discourse theory and political analysis. Identities, hegemonies and social change*. Manchester: Manchester University Press, 1–23.
- Kant, I. 1795/1989. *Ikuiseen rauhaan: Valtio-oikeudellinen tutkielma*. Hämeenlinna: Karisto.
- Kekkonen, U. 1952. *Onko maallamme malttia vaurastua?* Helsinki: Otava.
- Komiteanmietintö. 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteanmietintö 1970: A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koskenniemi, M. 1968. *Sosiaalinen kasvatus koulussa*. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M., Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1975. Opettaja ja oppilaat suunnittelevat yhdessä opetusta. *Kasvatus* 6 (3), 292–297.
- Koski, L. 2001. Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kuortti, J., Mäntynen, A. & Pietikäinen, S. 2008. Kielen rakennustelineillä: kielellisen ja yhteiskunnallisen käänteen merkitys. *Tiedotustutkimus* 31 (3), 25–37.
- Kuusi, P. 1961. *60-luvun sosiaalipolitiikka*. Helsinki: WSOY.
- Kärenlampi, P. 1999. *Taistelu kouludemokratiasta: kouludemokratian aalto Suomessa*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Laclau, E. 2005. *On populist reason*. London: Verso.
- Laclau, E. 2006. Ideology and post-Marxism. *Journal of Political Ideologies* 11 (2), 103–114.
- Laclau, E. 2007. *Emancipation(s)*. London: Verso.
- Laclau, E. & Mouffe, C. 2014. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustieteellinen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto.
- Littunen, Y. 1962. *Sosiaalinen sidonnaisuus*. Porvoo: WSOY.
- Marchart, O. 2007. *Post-foundational political thought. Political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Miller, P. & Rose, N. 2010. *Miten meitä hallitaan*. Tampere: Vastapaino.

- Mundy, K. 2007. Educational multilateralism – origins and indications for global governance. Teoksessa K. Martens, A. Rusconi & K. Leuze (toim.), *New arenas of education governance: The impact of international organizations and markets on educational policy making*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 40–56.
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. 2016. Introduction: The globalization of education policy – key approaches and debates. Teoksessa K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (toim.), *The handbook of global education policy*. Chichester, UK; Malden, MA: John Wiley & Sons, 1–20.
- Mura, A. 2016. National Finitude and the Paranoid Style of the One. *Contemporary Political Theory* 15 (1), 58–79.
- Nikander, E. 1998. Kansalaisuus velvoittaa. Maaseudun kansakoulujen piiritarkastajat Suomen kansallisen sovun rakentajina vuosina 1921–1939. *Acta Universitatis Tamperensis* 594. Tampereen yliopisto.
- Nikander, E. 1999. Idea hyvästä opettajasta 1920- ja 1930-lukujen Suomessa. Teoksessa Kasvatuksen monimuotoinen sarka. Koulu ja menneisyys XXXVII. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 1999. Jyväskylä: Gummerus, 120–133.
- Palola, E. 2010. Kuilua sulkemassa: kommunikaatio Euroopan ja eurooppalaisten välillä. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.), *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 166–189.
- Palonen, E. 2008. Ernesto Laclau & Chantal Mouffe. Diskurssiteoriaa ja radikaalia demokratiaa. Teoksessa K. Lindroos & S. Soininen (toim.), *Politiikan nykyteoreetikkoja*. Helsinki: Gaudeamus, 209–232.
- Palonen, E. 2012. Liberalismin ja konservatismiä aika (ideologioina) on ohi! Niin & Näin 19 (4), 80–85.
- Pernaa, V. 2012. Kevään 2011 eduskuntavaaliasetelman pitkät juuret. Teoksessa V. Pernaa & E. Railo (toim.), *Jytky. Eduskuntavaalien 2011 mediajulkisuus*. Turku: Kirja-Aurora, 9–30.
- Poovey, M. 2002. The liberal civil subject and the social in eighteenth century British moral philosophy. Teoksessa P. Joyce (toim.), *Social in question: New bearings in history and the social sciences*. London: Routledge, 44–61.
- POPS 2014. Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 09.01.2017.
- Rantala, J. 2002. Kansakoulunopettajat ja kapina: Vuoden 1918 punaisuussyytökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970: opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita, osa 44.
- Rizvi, F. & Lingard, B. 2010. *Globalizing education policy*. London: Routledge.

- Ropo, E. & Värri, V-M. 2003. Teacher identity and the ideologies of teaching: some remarks on the interplay (with Eero Ropo). Chapter XIII. Teoksessa D. Trueit, W.E. Doll Jr, H. Wang & W. F. Pinar (toim.), *The Internalization of Curriculum Studies. Selected Proceedings from the LSU Conference 2000* New York: Peter Lang Publishing, Inc., 261–270.
- Rose, N. 1999. *Powers of Freedom Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saari, A. 2011. Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatuksen tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Saari, A. 2017. *Technique of Freedom: Representing the School Class as a Social Order*. Teoksessa T. Popkewitz, J. Diaz & K. Kirchgaser (toim.), *A Political Sociology of Educational Knowledge*. New York: Taylor & Francis.
- Saastamoinen, M. 2010. Aktiivisen kansalaisen vastatulkintoja. Neuroottinen ja hylätty kansalainen. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.), *Hallintavalta. Sosiaalisen, talouden ja politiikan kysymyksiä*. Gaudeamus: Helsinki, 230–253.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisissa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Väitöskirja. Tutkimuksia 137. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H., Rinne, R., Varjo, J. & Kauko, J. 2013. The paradox of the education race: how to win the ranking game by sailing to headwind. *Journal of education policy* 28 (5), 612–633.
- Somerkiivi, U. 1983. Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kunnallispaino.
- Svingby, G. 1982. *Från läroplanspoesi till klassrumsverklighet*. Malmö: LiberLäromedel.
- Szkudlarek, T. 2016. Laclau's ontological rhetoric, universality and collective identity: A lesson for cosmopolitan education. Teoksessa M. Papastephanou (toim.), *Cosmopolitanism: educational, philosophical and historical perspectives*. Berlin: Springer, 201–214.
- Taylor, C. 1989. *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard: Harvard University Press.
- Tervasmäki, T. 2016. Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201610114326> (Haettu 12.12.2016).
- Tervonen, M. 2014. Historiankirjoitus ja myytti yhden kulttuurin Suomesta. Teoksessa P. Markkula, H. Snellman & A-C. Östman (toim.), *Kotiseutu ja kansakunta: miten suomalaista historiaa on rakennettu*, 137–162.
- Topelius, Z. 1945/1875. *Maamme kirja: Lukukirja suomen alimmille oppilaitoksille* (48. p. ed.). Helsinki: WSOY.

- Tuomaala, S. 2004. Työätätekevistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Värri, V-M. 2002. Onko opettajana toimimisesta tulossa mahdoton tehtävä? – kriittinen silmäys kansanopettajan identiteetin tarinaan. Teoksessa L. Mehtonen & K. Väyrynen (toim.), Järjen todellisuus. Juhlakirja Markku Mäelle. Osa 2. Aate- ja oppihistorian tutkimuksia 26. Sophopolis. 331–353.
- Värri, V-M & Ropo, E. 2004. Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa A. Järvinen, AR. Nummenmaa, E. Syrjäläinen, T. Takala, A. Savisaari & T. Järventie (toim.), Puheenvuoroja kasvatustieteen yliopistokoulutuksen kehittämisestä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan juhlakirja, 39–60.
- Värri, V-M. 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.), Ajan kasvatustieteiden kasvatustieteiden tutkimus. Tampere: Tampere University Press, 87–122.
- Wagner, P. 1999. "An entirely new object of consciousness, volition, of thought". The coming into being and (almost) passing away of "society" as a scientific object. Teoksessa L. Daston (toim.), Biographies of scientific objects. Chicago: University of Chicago Press, 132–157.